

Puhan-Schulz, Barbara

## "Ich träumte, dass ?". Kreative Sprachförderung mit ausländischen Kindern

Valtin, Renate [Hrsg.]; Naegele, Ingrid [Hrsg.]: "Schreiben ist wichtig!": Grundlagen u. Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1986, S. 219-231. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 67/68)



Quellenangabe/ Reference:

Puhan-Schulz, Barbara: "Ich träumte, dass ?". Kreative Sprachförderung mit ausländischen Kindern  
- In: Valtin, Renate [Hrsg.]; Naegele, Ingrid [Hrsg.]: "Schreiben ist wichtig!": Grundlagen u. Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule e.V. 1986, S. 219-231  
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-175289 - DOI: 10.25656/01:17528

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175289>

<https://doi.org/10.25656/01:17528>

in Kooperation mit / in cooperation with:



[www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

*Barbara Puhan-Schulz*

# **“Ich träumte, daß . . .”**

## **Kreative Sprachförderung mit ausländischen Kindern**

### **Die deutsche Sprache — schulische Herrschaftssprache oder Medium zum gegenseitigen Austausch**

Sprachförderung im Deutschen, Schreib- und Leseförderung, wie macht man das in einer Klasse mit ausschließlich türkischen Kindern, wenn man überdies noch den Anspruch hat, interkulturell zu erziehen? (Als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Modellversuch “Sozialisationshilfen für ausländische Kinder in der Grundschule im Bezirk Kreuzberg” (Berlin) habe ich zwei Jahre lang mit Lehrern und Schülern in Schulen mit hohem Ausländeranteil zusammengearbeitet.) Beobachtungen und Versuche in einer ersten, zweiten und dritten türkischen Klasse machten deutlich, daß die Neugier, die Faszination, der Eifer der Kinder — und nur unter Einsatz solcher Gefühlskräfte sind Kinder überhaupt in der Lage, Neues dauerhaft zu lernen — in hohem Maße geweckt wurden, wenn sie sich als Persönlichkeiten individuell angesprochen fühlten, wenn ihre eigene Erfahrungs- und Gefühlswelt im Mittelpunkt stand und sie Gelegenheit bekamen, sich mit ihrer eigenen “Geschichte” auszudrücken. Es ging um die ewig gleichen menschlichen Grundkonflikte, wie Liebe, Haß, Eifersucht, Sehnsucht nach Wachstum und Angst vor dem Verlust von Geborgenheit, und es ging um die kindlichen Alltagserfahrungen um Elternhaus, Straße, Schule und Spielplatz herum. Die Geschichten spiegelten die äußere Welt in der inneren kindlichen Welt wider und umgekehrt. Die gleichen Kinder, die im Fachunterricht radebrechten und sich mühsam neue Begriffe einpauken ließen, erzählten nun mit Mund, Händen und Füßen und waren kaum zu bremsen. Es war die Fülle der inneren Bilder, die durch gezielte Fragen hervorgerufen wurde und die zum Ausdruck drängte, die die Kinder alle Sprachschwierigkeiten vergessen ließ und sie dazu brachte, alle die ihnen verfügbaren Mittel einzusetzen, um sich mitzuteilen.

Dabei erweiterte und veränderte sich ihre Beziehung zur deutschen Sprache. Sie begegnete ihnen nun nicht vorrangig als fremde Macht, in der schwer verständliche Anforderungen an sie gestellt und Bewertungen über sie abgegeben werden, sondern als ein Medium, über das sie lustvoll in Austausch miteinander treten, mit dem sie handelnd umgehen können, indem sie verstanden werden und sich selbst erfahren — und damit als ein Instrument, dessen Benützung zu lernen auch emotional als sinnvoll und nützlich erkannt werden kann. Wenn eine solche emotionale Beziehung zu einer Sprache geschaffen werden kann, so ist dies nützlicher als Motor zum Spracherwerb als viele Stunden schematischer Sprachübungen, die an den Kindern vorbeirauschen, weil der Boden dafür nicht vorbereitet ist.



Abb. 1

Was die Kinder erzählten, war auch für mich in hohem Maße spannend. Ich lernte die Kinder als Individuen besser kennen, erfuhr viel über ihre spezifischen Wege, ihre Umwelterfahrungen zu interpretieren, bekam ein Gespür für die Gleichheit kindlicher Grundkonflikte über alle nationalen Grenzen hinweg und zugleich für die spezifischen kulturellen Ausformungen im Detail. Erst durch ihre Erzählungen wurde ich in die Lage versetzt, einen Unterricht zu planen, der an ihren Neigungen und Bedürfnissen ansetzt, erst durch ihre Erzählungen bekam ich ein Gefühl für das Feld vielfacher kultureller Brechungen zwischen Heimatkultur, Emigrantenkultur und deutscher Kultur, in dem sie leben und das sie selber wieder beeinflussen durch ihre eigene Alltagsgestaltung.

### *Gefühle und Erfahrungen der Kinder*

Von einigen spontan gemachten Erfahrungen ausgehend, plante ich schließlich gezielt Projekte, in denen die Erfahrungs- und Gefühlswelt der Kinder im Mittelpunkt stand, z.B.:

- Wir schauten uns die Geschichte und den Film von der Maus Fredrik an, die im Sommer Worte für den Winter sammelt, und sammelten dann selber in einer "Schatzkiste" Zettel mit Wörtern, die uns die Kinder diktieren zu allem, was ihnen besonders lieb war und wovor sie Angst hatten. Und nach und nach holten wir die Zettel hervor und sie erzählten zu den gesammelten Wörtern – zu Krokodil, Frankenstein, Schlange, zu Pferd, Vogel, zu Blume, zu Vater, zu Mutter, Allah, Sonne und dergleichen mehr – ihre Geschichten, und wir schrieben sie auf, und sie machten die Illustrationen dazu (Anfangsklasse).
- Wir machten einen Spaziergang und fotografierten nach den Wünschen der Kinder alles, was für sie auf dem Weg zwischen Elternhaus und Schule wichtig ist, und später diktieren die Kinder die Texte zu den Fotos von Schule, Post, Polizei und Autos, Mäuselöchern und Spielplätzen, von Nachbarn, Kindern, Kaufleuten usw. (Anfangsklasse).
- Da einige Kinder alte Leute auf der Straße fotografiert haben wollten, weil sie Sehnsucht nach den Großeltern in der Türkei hatten, luden wir eine alte Nachbarin, die einige Kinder kannten und mochten, zu uns in die Schule ein, ließen uns von früher erzählen – wie es war, als sie zur Schule ging, wie es war, als ihr inzwischen erwachsener Sohn zur Schule ging – und erzählten ihr von uns und zeigten unsere Arbeiten, sangen und spielten mit ihr Memory, was sie, im Gegensatz zu den Kindern, sehr schwierig fand. Auch hierzu entstanden Fotos, die die Kinder später kommentierten und zu einem Fotobilderbuch zusammenfaßten (Anfangsklasse).
- Wir sahen uns einen tschechischen Film über einen Jungen mit einem Zauberring an und versuchten danach, selber mit einem Ring das Wünschen. Was dabei herauskam, malten die Kinder und schrieben es auf und machten daraus ein "Buch der Wünsche". Gewünscht wurde Kleines und Großes, tausend Kaugummis und ein fliegender Teppich, um in einer Stunde in der Türkei zu sein, ein sprechender

Papagei und ein Haus mit Schwimmbad und ganz viel Gold drin usw. Und weil das Buch ihnen so großen Spaß machte, erweiterten sie es mit der Zeit immer mehr, z.B. malten sie sich selbst dazu und beschrieben sich – und zwar durchaus realistisch, wie etwa Filiz, die u.a. schreibt: *“Ich bin nicht dick und nicht dünn. Ich bin normal, und wenn ich in die Turnhalle gehe, schwitze ich.”* (2. Klasse)

- Auch Gedichte wurden gemacht zu Themen, die sich direkt auf die Kinder bezogen, wie “Mein Körper”, “Meine Gefühle”, “Meine Lieblingsfarbe”. Meist wurden Mustersätze angeboten, an denen sich die Kinder entlanghangeln konnten, wenn sie es brauchten. Sätze wie “Wenn ich fröhlich / traurig / müde bin, fühle ich mich wie . . .” – “Wenn ich . . . wäre, würde ich . . .”. Entlastet vom Druck des unbedingt Richtigschreibenmüssens, gelangen ihnen ausdrucksvolle Passagen:

“Wenn ich müde bin, fühle ich mich wie eine Eule, die nach einer langen Nacht im Baum sitzt. Wenn ich einsam bin, fühle ich mich wie ein Pferd, das allein auf der Wiese steht. Wenn ich fröhlich bin, fühle ich mich wie ein Bär, der Honig frisst.”

An einem ausführlich dargestellten Beispiel soll aufgezeigt werden, was uns bei diesem Projekt so wichtig ist:

Die unmittelbare gefühlsmäßige Involviertheit des Kindes,  
 die sorgfältig überlegte Einstimmung, von der das Gelingen des Projektes entscheidend abhängt,  
 das Heranziehen von inspirierenden Beispielen (Texte und Bilder von Künstlern oder von anderen Kindern),  
 das Akzeptieren jedes kindlichen Produktes, gleichgültig, wie fehlerhaft es ist, und dessen (didaktisch) phantasievolle Weiterentwicklung,  
 die Ernsthaftigkeit bei Kindern und Erwachsenen, wenn es um die Vervollkommnung des Produktes im Rahmen der Kräfte des Kindes und um seine Darstellung nach außen geht,  
 die gemeinsam erlebte Lust am kreativen Schaffen,  
 die in ernsthaftes Tun integrierte Weiterentwicklung der instrumentellen Fertigkeiten des richtigen Sprechens, Schreibens und Lesens.

## Zur Entstehung des Traumbuches

### *Einstimmung*

In einer zweiten Klasse mit nur türkischen Kindern erzählt ein Kind in der Pause von einem aufregenden Traum. Es ist im Unterricht ein eher stilles Kind, und wir (1) sind erstaunt, wie lebhaft und wortreich es klarzumachen versucht, worum es ihm geht. Wir werden selbst neugierig auf mehr Träume und entwickeln spontan didaktische Phantasie, wie dieses Thema mit allen Kindern im Unterricht aufgegriffen werden kann. In der nächsten Deutschstunde fragen wir die Kinder, ob

---

1) “Wir”, das sind in diesem Fall die Klassenlehrerin, Frau Schürfeld-Becker an der Rosegger Grundschule in Kreuzberg, und die Autorin.

sie sich an Träume erinnern können und helfen ihrer Erinnerung nach, indem wir ein paar typische Träume kurz umreißen:

„Habt Ihr schon einmal geträumt, daß Ihr ganz tief fallt, immer tiefer? Oder daß Ihr fliegen könnt? Oder habt Ihr schon einmal geträumt, daß Ihr weglaufen wollt, aber Eure Beine sind ganz schwer und Ihr kommt nicht von der Stelle? Oder daß Ihr schreien wollt, aber es kommt kein Ton aus Eurem Mund? Habt Ihr schon einmal geträumt, daß ihr an einem herrlichen Ort seid, und dann seid Ihr aufgewacht, und Ihr ward ganz enttäuscht, daß es nur ein Traum war, und Ihr wolltet schnell wieder einschlafen, um noch ein bißchen weiterzuträumen? Oder umgekehrt: Es war ein schrecklicher Traum, und Ihr ward richtig froh, aufzuwachen und zu merken: es war ja nur ein Traum? Ist jemandem, den Ihr liebt, in einem Traum mal etwas Schlimmes passiert? Im Traum geschieht vieles, was in der Wirklichkeit, im täglichen Leben nicht möglich ist. Menschen, die schon gestorben sind, können wieder sprechen. Und Menschen, die weit weg wohnen, sind auf einmal alle an einem Ort.“

Die Kinder nehmen das Thema so begeistert auf und erzählen kurz von so vielen Träumen, daß beschlossen wird, ihnen mehr Raum zu geben. Es wird vereinbart, daß alle Kinder eine Woche lang versuchen, sich ihre Träume zu merken und zu sammeln. Hier einige Beispiele aus der ersten Erzählrunde:

*„Ich habe geträumt, ich war ein kleines Kind, so klein wie ein Zwerg.“*

*„Ich habe geträumt, meine große Schwester hat mich liebgehabt, und dann ist sie ein Vampir geworden.“*

*„Ich habe geträumt, ich war eine sehr gute Schülerin.“*

*„Ich habe geträumt, ich bin ein Pferd, eine Schlange kommt in meinen Mund rein und aus meinem Po raus.“*

### *Durchführung*

Nach einer Woche wird ausführlich erzählt, mit Worten, mit dem Gesicht, mit Händen und Füßen. Ein Stuhlkreis wird gebildet, und das jeweils erzählende Kind sitzt in der Mitte auf einem Sitzkissen (aus der Lesecke) – Abb. 2).

Zu Beginn jeder Erzählung legen alle ein bis zwei Minuten die Hände vor das Gesicht und schließen die Augen, damit Stille entsteht und die Träume wieder in ihrer ursprünglichen Lebendigkeit ins Bewußtsein hochsteigen können. Was dann hochkommt, muß unbedingt ausgedrückt werden, und der innere Antrieb ist so groß, daß die Sprachbarrieren überwunden werden. Auch die sonst sehr zurückhaltenden Kinder, die wenig deutsch sprechen, tauen auf und sind intensiv dabei (Abb. 3).

Die Geduld der Kinder reicht nicht aus, um sich alle Träume anzuhören, aber jedes Kind möchte seinen Traum mitteilen. Es wird ihnen vorgeschlagen, ein Traumbuch herzustellen. Dann geht kein Traum verloren, und jedes Kind kann die Träume aller anderen Kinder nachlesen. Die Kinder sprechen keineswegs fließend Deutsch, und ihre deutsche Rechtschreibung ist so fehlerhaft, daß der Sinn manchmal nur erschlossen werden kann, indem der Text laut gelesen wird (Abb. 4). Manche Kinder haben Hemmungen, auf Deutsch frei zu schreiben, manche haben



Abb. 2: "... da war ein Krokodil, und ich habe mein Messer genommen und mit dem Krokodil gekämpft und ich habe es getötet."



Abb. 3: "Einmal habe ich geträumt, ich gehe und gehe, da habe ich einen Berg gesehen ..."

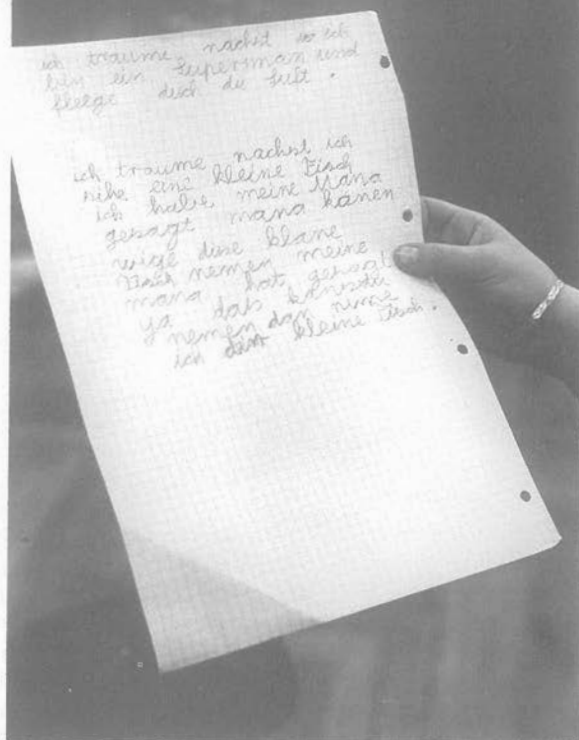


Abb. 4: "Ich träume nachts, ich sehe einen kleinen Fisch. Ich habe zu meiner Mama gesagt: 'Mama, können wir diesen kleinen Fisch nehmen?' Meine Mama hat gesagt: 'Ja, den kannst du nehmen.' Dann habe ich den kleinen Fisch genommen."



Abb. 5: "So was mit einem Riesengespenst, das habe ich auch mal geträumt. Das sah genau so aus."



Hemmungen, überhaupt frei zu schreiben, gleich in welcher Sprache. Sie werden ermutigt, ihren Traum in irgendeiner Weise festzuhalten, gleichgültig wie, Hauptsache, alle können auch ihre Geschichte erfahren, Hauptsache, sie geht nicht verloren. Sie können auf Deutsch schreiben, und wir werden es mit ihnen zusammen noch einmal abschreiben, sie können auf Türkisch schreiben, und es wird sich ein Mitschüler finden, der später beim Übersetzen hilft, und sie können malen, und wir werden ihnen später helfen, zu dem Bild die erklärenden Worte zu finden.

Wir erzählen ihnen, daß zu allen Zeiten Träume eine wichtige Rolle für Menschen gespielt haben, daß sie sich die Bilder, die sie im Schlaf gesehen haben, gegenseitig erzählt und gedeutet haben, daß sie diese inneren Bilder aber auch in gemalten Bildern festgehalten haben (Abb. 5).

Wir zeigen den Kindern Bilder von SALVADOR DALI, die an geträumte Visionen erinnern, und sie sind fasziniert von diesen Bildern. Einige Kinder lassen uns keine Ruhe, bis sie den ganzen Katalog angeschaut haben. Sie fangen danach an zu schreiben und zu malen (Abb. 6).

Beim Schreiben haben die meisten keine Mühe. Sie sind schon von vorangegangenen Projekten daran gewöhnt, Vertrauen zu ihrem Sprachfluß zu haben und sich nicht mehr in der Wahl der Wörter dadurch blockieren zu lassen, daß sie nicht wissen, ob sie richtig damit umgehen. Sucht ein Kind nach einem bestimmten deutschen Wort, so läßt es sich von Mitschülern helfen. Zwei Kinder schreiben auf türkisch, zwei andere Mitschüler helfen ihnen anschließend bei der Übersetzung, wobei sie sich in längere Diskussionen verwickeln, denn man kann ja nur genau übersetzen, wenn man den Sinn richtig verstanden hat. (Abb. 7)

Zwei Kinder malen zuerst und behaupten, nicht schreiben zu können. Wir lassen uns die Bilder erklären, der Traum wird langsam deutlich und dann sagen wir: *"Schreib genau das auf, was du gerade gesagt hast."* Verutzt schauen sie uns an. So einfach haben sie sich Schreiben nicht vorgestellt. Und dann schreiben sie ein paar kurze Sätze auf:

*"Ich habe geträumt, daß mein Freund umgefallen ist. Und dann ist mein Freund zu seiner Schwester gegangen und seine Schwester hat ihn zum Doktor gebracht. Er hat viel geblutet. Dann hat der Doktor ihn angeguckt, aber es war gar nichts passiert."*

Wir haben den Eindruck, daß die Intensität der Bilder SALVADOR DALIs die Ausdruckskraft der Kinder verstärkt. Diese Tendenz wird durch das bereitgestellte Material gefördert, das eher eine großzügige Expressivität unterstützt als detaillierte Ausformung: großformatige Blätter, dicke Pinsel und Deckfarben (Abb. 8).

Nachträglich stellen wir Wachsmalstifte bereit, weil die Kinder sie für wichtige Details haben wollen. Sie malen damit in das Wasserfarbenbild hinein. Sie beklagen sich immer wieder darüber, daß sie nicht genau genug malen können, was sie im Traum erlebt haben, daß es zu schwierig für sie ist. Wir ermutigen sie darin, nicht alles zu malen, sondern nur das, was ihnen den größten Eindruck gemacht hat. Und wir betonen immer wieder, daß es nicht nötig ist, alles ganz realistisch



Abb. 6: "Einmal fiel mir ein Zahn aus und dann kamen alle anderen Zähne auch raus, und dann bin ich zum Doktor gegangen."



Abb. 7: "Ich war einmal in einem Schrank, und da war noch eine Tür, und da war auf einmal eine Straße und noch eine Tür . . .".

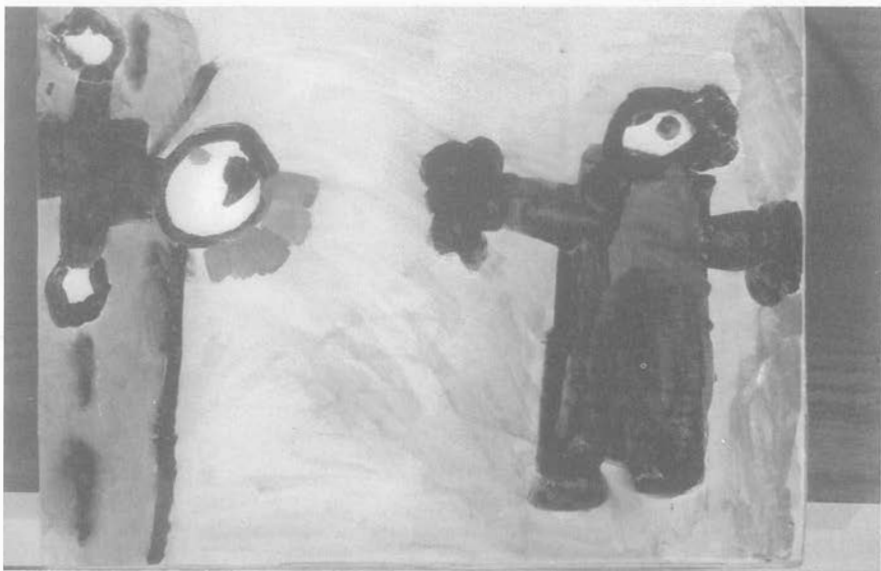


Abb. 8: "Einmal habe ich geträumt, ich kann fliegen, weil ich Angst vor den Punkern hatte. Dann bin ich aufgewacht."



Abb. 9: "Das habe ich geschrieben: 'Ich wünsche mir...'"

wiederzugeben, daß es schön ist, wenn man auf ihrem Bild z.B. durch die Farben erkennen kann, wie sie sich bei ihrem Taum gefühlt haben. (Die Konsequenz aus diesen Malerfahrten ist, daß wir als nächstes Projekt mit den Kindern in ein nahegelegenes Museum gehen, um ihnen expressionistische Bilder zu zeigen und dabei herauszuarbeiten, daß man Bilder auch noch mit anderen Intentionen malen kann als mit der einer möglichst naturgetreuen Widerspiegelung.)

### *Zur Organisation*

Da die Kinder zu unterschiedlichen Zeiten schreiben, malen und Korrigiertes neu abschreiben und es immer wieder darauf ankommt, einzelnen Kindern im Augenblick des Stockens, der Blockierung mit einem weiterführenden Impuls zur Seite zu stehen, war es sehr vorteilhaft, daß wir zu zweit im Unterricht waren. Wenn Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg in binnendifferenzierenden Unterrichtsformen arbeiten, sind sie daran gewöhnt, selbständig nach Lösungswegen zu suchen und sich Hilfe zu suchen, wenn sie sie brauchen. Sie wenden sich selbstbestimmt neuen Tätigkeiten zu, wenn eine Aufgabe beendet ist. Dann kann ein Lehrer auch allein solch ein Projekt durchführen. Wenn aber die Kinder und auch die Lehrerin darin keine Routine haben, ist es günstiger, wenn ein zweiter Erwachsener im Unterricht dabei ist, damit flexibel auf das Unterrichtsgeschehen eingegangen werden kann. Im vorliegenden Fall war im Zusammenhang mit der Durchführung mehrerer Projekte langsam eine Auflockerung des Frontalunterrichts entstanden. Es gab eine Sitz- und Lesecke und eine Konstruktions- und Materialecke. Die Kinder waren gewohnt, sich dort neue Tätigkeiten zu suchen, wenn sie mit einer Aufgabe fertig waren bzw. sich dorthin zurückzuziehen, wenn sie in Ruhe etwas vollenden wollten, während der Großteil der Klasse schon bei einer neuen Aufgabe war.

### **Wichtiges am Rande**

Es stellte sich heraus, daß es wichtig war, bei der Einführung zu einem Thema und zu Beginn der eigenen Gestaltung durch die Kinder eine Atmosphäre von Stille, von In-sich-Hineinhören sowie von zuversichtlicher Neugier zu schaffen. Die äußere Form war dafür stets der Stuhlkreis. Hatten erst einmal alle Kinder ihren eigenen Ansatzpunkt gefunden und waren bei der Arbeit, so konnte es auch lauter werden, eine Gruppe hier diskutieren, ein Schüler dort sich von der Lehrerin einzeln beraten lassen usw. Dann stört auch nicht, wenn zwei Kinder besonders laut werden, wie es bei der Herstellung des Traumbuches geschah. Zwei Mädchen waren bereits mit Schreiben und Malen fertig und spielten nun in der Sitzecke etwas, das offensichtlich lautes Klagen erforderte. Begleitet von sich wiederholenden türkischen Worten beugen Özlem und Imahan rhythmisch die Oberkörper vor und wieder zurück, vor und wieder zurück, schlagen die Hände vor das Gesicht und schluchzen durchdringend. Özlem ist die Klageführerin, Imahan fällt sekundierend ein. Alle anderen sind so beschäftigt, daß der Lärm nicht weiter stört, nehmen es vielleicht gelassen als Hintergrundmusik wahr wie sonst das Plärrn des häuslichen Fernsehers. Ich selber schaue ab und zu hin und habe meine Freude an der

lebendigen Wucht der dramatischen Gebärden, die ohne weiteres ein gefülltes Theaterparkett in ihren Bann ziehen könnte. Nach ca. 15 Minuten Klagegeschrei kommt Özlem strahlend und entspannt auf mich zu und umarmt mich: *“Das war eine schöne Stunde heute.”* Ich erfahre kurz, daß sie gespielt haben: *“Der Mutter ist der Mann davongelaufen. Sie will, daß er zurückkommt.”* Ich kann dem Hintergrund dieses Spiels im Augenblick nicht nachgehen, aber offensichtlich mußte das laute Klagen sein, und sie ist dankbar, daß sie den Raum dafür bekam. Das Vorbild der türkischen Mutter ist unverkennbar, kein deutsches Kind würde eine Weinszene so gestalten. Und ich beneide die Frauen ein bißchen, denen es in ihrer Kultur erlaubt ist, so stark mit Körper und Stimme ihre Gefühle für alle hörbar auszudrücken. Und so ganz nebenbei hat auch für die beiden Mädchen ein Stück selbstinszenierter Spieltherapie stattgefunden. Für sie war die Klageszene wichtiger als ihre aufgeschriebenen Träume.

### **Zum Umgang mit den Texten**

Das Traummaterial, das zusammenkommt, ist unter psychoanalytischen Gesichtspunkten sehr bedeutsam. Es sind Wunschträume, sexuelle Träume, Angstträume, Angst um die körperliche Unversehrtheit, Angst vor dem Verschlungenwerden, Angst vor dem eigenen Bösen und Angst vor dem Bösen in der Außenwelt, von der Lust und den Gefahren des Reifungsprozesses usw. Wir verzichten auf tiefgehende Interpretationen und lassen uns nur von den gewonnenen Informationen helfen, die einzelnen Kinder vollständiger als Persönlichkeiten wahrzunehmen und angemessener auf sie zu reagieren. Im Vordergrund steht die Freude über die lebendige Kraft der Bilder, die die Kinder mit Worten und Farben finden, um auszudrücken, was sie im Innersten beschäftigt, und das Vertrauen darauf, daß das gestaltende Umgehen mit Konflikten bereits einen wesentlichen Schritt zu ihrer Bewältigung darstellt.

Die abgelieferten Texte sind in ihrer lautmalerischen Orthographie manchmal nur durch lautes Lesen zu entschlüsseln. Jedes Kind ist dabei, wenn die Lehrerin seinen Text noch einmal neu schreibt, und ist bereit, diese Fassung für das Traumbuch erneut abzuschreiben. Der Sinn von Grammatik- und Rechtschreibregeln und sauberer Schreibweise wird deutlich; nur so kann jedes Kind erreichen, daß sein Text, der ihm wichtig ist, auch von anderen verstanden wird. Die Lehrerin hat später aus den Originaltexten zentrale Fehler jedes Kindes herausgegriffen und auf kleine Karteikarten geschrieben. Jedes Kind hat seinen individuellen Rechtschreibkarteikasten, der für Partnerdiktate und ähnliche Übungen eingesetzt wird.

Die gemalten Bilder werden zu jedem Traum dazugeklebt. Von da an ist das Traumbuch aus der Leseecke nicht mehr wegzudenken. Es vergeht kein Tag, an dem nicht ein Kind einem anderen Kind “seinen Traum” vorliest und andere dazu. Die Kinder lesen diese Texte mühelos und prägen sich nun auch die richtigen Satzmuster und Wortbilder ein.

## Über die Bedeutung des "Büchermachens"

Bei allen Projekten war die Zusammenfassung der jeweiligen Schreibproduktion der Kinder zu selbstgemachten Büchern ein wichtiger Bestandteil der Sprach- und Schreibförderung. Die Bücher verleihen der Freude über die Sprachproduktion der Kinder einen für sie sinnlich wahrnehmbaren Ausdruck und stimulieren damit ihre eigene Freude, sich mit Worten und Buchstaben auszudrücken und das Ergebnis für andere festzuhalten. Die Zeit, die die Lehrerin aufwendet, um soviel Text wie möglich in Gegenwart der Kinder zu korrigieren, die Mühe, die sie auf sich nimmt, um die Texte zu einem Buch zusammenzufassen, die Sorge, mit der sie es graphisch durchdenkt und gestaltet, macht den Kindern deutlicher als jedes verbale Lob, daß ihre Sprachproduktion ernstgenommen wird und auch für die Erwachsenen bedeutungsvoll ist. Die gleiche Ernsthaftigkeit wurde von den Kindern verlangt, wenn sie Teile des Buches herstellten. In der Art, wie die Bücher farblich gestaltet wurden, spiegelte sich die Dekorationslust der Kinder wider, ihre Freude an allem, was farbig, glitzernd, kostbar aussieht. Goldene Filzstifte, Seidenkordel und Glanzpapier wurden verwendet, blumige Tapetenreste zum Einschlagen oder Aktenordner benutzt, farbige Pappe in allen Tönen als Unterlage genommen, farbige Fotos und Bilder dann geklebt. Immer neue Variationen von Büchern entstanden: Bunte Ordner wurden mit Texten und Bildern in Klarsicht-hüllen gefüllt; große Skizzenblöcke mit Ringspirale wurden mit Texten und Bildern beklebt; Gedichte wurden auf farbige Pappe geklebt, erst in der Klasse aufgehängt und später lose in einen Schubler gesteckt; oder die Seiten ausgedienter Bilderbücher und Broschüren wurden neu mit Papier beklebt und dann beschrieben. Meist wurden die Texte von den Kindern noch einmal sauber abgeschrieben, aber manchmal hörte die Lehrerin den Text einer von Kindern reihum erzählten Geschichte auch von der Kassette ab, tippte ihn in Absätzen gegliedert, und dann malten die Kinder die Illustrationen zu ihrem jeweiligen Textabschnitt. Manchmal tippten die Kinder selbst und manchmal schrieb die Lehrerin den Text der Kinder ins Buch, weil die Zeit drängte. Nach einigen Versuchen wurde übrigens bei allen Texten schwarz auf weiß geschrieben — ungeachtet der Farbigkeit drumherum —, weil sich so das Schriftbild am deutlichsten abhob und einprägen konnte — ein wichtiger Faktor bei türkischen Kindern, die Schwierigkeiten mit Rechtschreibung und Satzstellung haben.

Die langsam wachsende Reihe von Büchern erfüllte die Kinder wie die Lehrerin mit Befriedigung. Die Bücher waren sichtbarer Ausdruck der gemeinsam erlebten kreativen Produktivität in der Klasse. Sie waren Gestalt gewordene Lust am Erzählen und Aufschreiben, waren auf den Begriff gebrachte Erlebnisse, anfaßbar, vorzeigbar und natürlich immer wieder lesbar. Und sie waren ständiger Anreiz, noch ein weiteres Buch zu produzieren.

(Der Aufsatz ist ein verkürzter Ausschnitt aus einer Arbeit, die 1986 im Beltz-Verlag erscheinen wird in der Reihe: "Interkulturelle Erziehung in der Grundschule", Hrsg.: Ü.Akpınar/J. Zimmer. Fotos: Elisabeth Niggemeyer)